Prácticas digitales en educación primaria: Aportes desde un estudio cualitativo post pandemia. Artículo de Natalia Monjelat. Praxis educativa, Vol. 29, N° 2 mayo - agosto 2025. E -ISSN 2313-934X. pp. 1-21. https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290215

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual

PRAXIS educativa
Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria

ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis

ARTÍCULO

Prácticas digitales en educación primaria: Aportes desde un estudio cualitativo post pandemia

Práticas Digitais na Educação Primária: Contribuições de um Estudo Qualitativo Pós-Pandemia

Digital Practices in Primary Education: Contributions from a Post-Pandemic Qualitative Study

---

Natalia Monjelat
Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)- Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina
monjelat@irice-conicet.gov.ar
ORCID 0000-0002-5043-8989

Recibido: 2025-01-11 | **Revisado**: 2025-04-01 | **Aceptado:** 2025-04-17

Resumen
Este trabajo tiene por objetivo describir y analizar las practicas digitales de docentes de educación primaria considerando las diferentes condiciones sociales y culturales que las enmarcan. A partir de un estudio de caso cualitativo centrado en escuelas primarias de gestión pública ubicadas al sur de la Provincia de Santa Fe (Argentina) y tomando aportes de la etnografía, se identificaron diferentes tensiones que permean la relación tecnologías-educación en los contextos estudiados. Los resultados visibilizan un conjunto diverso y heterogéneo de prácticas digitales docentes, que se desarrollan pese a no contar con políticas de acompañamiento, recursos tecnológicos idóneos o formación actualizada, que tienen lugar gracias al esfuerzo y dedicación del cuerpo docente que, en la adversidad, hace lugar a lo digital en sus aulas. Se destaca la necesidad de reflexionar sobre las problemáticas del escenario postdigital actual y el papel de las tecnologías digitales en los contextos educativos.
Palabras clave: prácticas digitales, educación primaria, estudio cualitativo, herramientas culturales

Abstract
This study aims to describe and analyze the digital practices of primary school teachers, considering the different social and cultural conditions that frame them. Based on a qualitative case study focused on public primary schools located in the south of the Province of Santa Fe (Argentina) and drawing on ethnographic approaches, various tensions permeating the relationship between technology and education in the studied contexts were identified. The results highlight a diverse and heterogeneous set of digital teaching practices that persist despite the lack of policies, adequate technological resources, or updated training. These practices take place thanks to the effort and dedication of teachers who, despite adversity, integrate digital tools into their classrooms. The study emphasizes the need to reflect on the challenges of the current post-digital landscape and the role of digital technologies in educational contexts.
Keywords: digital practices, primary education, qualitative study, cultural tools

Resumo
Este estudo tem como objetivo descrever e analisar as práticas digitais de professores do ensino fundamental, considerando as diferentes condições sociais e culturais que as envolvem. Com base em um estudo de caso qualitativo, focado em escolas públicas de ensino fundamental localizadas no sul da Província de Santa Fé e utilizando aportes da etnografia, foram identificadas diversas tensões que permeiam a relação entre tecnologia e educação nos contextos estudados. Os resultados evidenciam um conjunto diverso e heterogêneo de práticas digitais docentes, que se desenvolvem apesar da ausência de políticas de apoio, recursos tecnológicos adequados ou formação atualizada. Essas práticas ocorrem graças ao esforço e dedicação dos professores, que, apesar das adversidades, inserem o digital em suas salas de aula. O estudo destaca a necessidade de refletir sobre os desafios do cenário pós-digital atual e o papel das tecnologias digitais nos contextos educacionais.
Palavras-chave: práticas digitais, educação primária, estudo qualitativo, ferramentas culturais

Introducción

Los procesos de incorporación de tecnología en el ámbito educativo son fenómenos complejos que traen aparejadas tensiones diversas, generadas por una multiplicidad de variables intervinientes. En este contexto, se espera que los profesores sean altamente competentes en el diseño de entornos de aprendizaje mediados por tecnologías digitales y las enseñen a sus estudiantes (Díaz-Barriga, 2008).

Asimismo, aunque la presencia de tecnologías no garantiza su uso, la integración de tecnologías digitales en la educación básica argentina posee una larga historia, resultado de diferentes programas y proyectos (Benitez Larghi, 2020; Tedesco *et al.*, 2015). Sin embargo, los estudios previos señalan que la disponibilidad de dispositivos y recursos tecnológicos en las escuelas primarias argentinas no es homogénea y se resaltan diferencias importantes incluso entre las regiones del mismo país (Hoz *et al.*, 2021). A su vez, la irrupción de la pandemia y el consecuente paso a la virtualidad constituyen un punto de inflexión en cuanto al desarrollo de los procesos de apropiación tecnológica en los escenarios educativos, que ha sido estudiado profundamente en el contexto del nivel superior e incluso en el nivel medio, pero no así en la educación primaria (Alucin y Monjelat, 2023; Monjelat y Adobato, 2022).

En relación con ello, en el escenario posdigital actual (Jandrić *et al.*, 2018; Jandrić *et al.*, 2024) y desde los aportes de los estudios de las alfabetizaciones digitales críticas (Pangrazio, 2016) y la tecnología educativa crítica (Selwyn *et al.*, 2020; Williamson *et al.*, 2019), resulta relevante recuperar las voces de los actores y ubicar en primer plano el trabajo de los docentes, su enseñanza y sus saberes como dimensiones centrales desde las cuales acceder al sentido que los sujetos les asignan a las tecnologías digitales (González López Ledesma, 2024). En este sentido, los aspectos señalados revelan la necesidad de realizar estudios específicos que permitan identificar y analizar el estado de situación de las practicas digitales en la educación primaria, aportando datos que habiliten reflexiones complejas de los procesos que se ponen en juego en contextos situados (Monjelat y San Martín, 2016).

Considerando lo expuesto, el presente trabajo tiene por objetivo describir y analizar las prácticas digitales de docentes de educación primaria, considerando las diferentes condiciones sociales y culturales que las enmarcan. A partir de un estudio de caso centrado en escuelas primarias de gestión pública ubicadas al sur de Santa Fe, se realizó una investigación exploratoria y descriptiva que permitiera develar diferentes aspectos del fenómeno de la incorporación de tecnologías digitales en el contexto de la educación primaria, poniendo en valor los discursos, saberes y experiencias del grupo participante.

Marco de referencia y antecedentes

Prácticas digitales desde una perspectiva sociocultural en el marco de la educación tecnológica crítica

Siguiendo a Taboada y Álvarez (2021), en este trabajo, se asume que las tecnologías digitales implican tanto redes informáticas y dispositivos (computadoras, celulares, etc.) como los programas, aplicaciones y sitios web que permiten la interacción y comunicación entre las personas usuarias y no solamente el acceso, el almacenamiento y la transmisión de información. Asimismo, en la presente investigación, las tecnologías digitales no se consideran neutrales ni se

configuran como un fin en sí mismas, ni como elementos pasivos cuando se utilizan en una situación. Por el contrario, las actividades de enseñanza y aprendizaje se entienden como prácticas sociales y culturales donde las personas interactúan de acuerdo con su competencia (Vygotsky, 1978) y las herramientas utilizadas coconstruyen la actividad, lo que implica un aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991). A lo largo de la historia, diferentes tecnologías han permitido diferentes tipos de actividades situadas, mediadas por una variedad de herramientas. En este sentido, las tecnologías digitales se convierten en lo que a menudo se denomina "herramientas" o "artefactos culturales" (Säljö, 2010).

Desde estas perspectivas, los intercambios sociales entre los individuos están mediados por artefactos culturales que sirven de unión entre lo personal, lo individual, lo social y colectivo. Siguiendo a Wertsch (1991), las personas emplean distintas herramientas de manera instintiva y bastante irreflexiva en sus actividades, hasta tal punto que suelen tornarse invisibles. Sin embargo, la perspectiva adoptada aquí implica que los tipos de problemas que las personas resuelven están determinados, en gran medida, por los recursos y herramientas que tienen a su disposición y que dominan en cada actividad específica. En relación con ello, Selwyn (2011) afirma que la digitalización de la escolarización debe discutirse desde una perspectiva holística que tenga en cuenta el papel de la educación en la sociedad y los muchos actores involucrados en diferentes meso y macroniveles, reconociendo la relación de modelado mutuo entre tecnologías y realidades sociales. Al respecto, Williamson (2016) señala que las tecnologías son producidas social, política y económicamente y son, a su vez, social, política y económicamente productivas. En este sentido, destaca la importancia de los estudios sociotécnicos, que se centran en las prácticas y actividades en torno a las tecnologías, los significados que las personas atribuyen a estas y las relaciones y estructuras sociales de las que provienen.

Por otra parte, Dussel y Trujillo (2018) señalan que la relación tecnología y realidades sociales está marcada por "posibilidades en conflicto", relacionadas

> Con las adaptaciones que se hacen en distintos contextos, con los discursos pedagógicos disponibles, con la historia y presente de las instituciones y las políticas educativas, y también con las propias permisibilidades técnicas y formas culturales de los medios digitales, que son más heterogéneos y complejos de lo que suele suponerse. (p. 145)

El presente artículo se propone identificar estas tensiones, aportando datos que visibilicen las prácticas digitales docentes que están desarrollándose en las escuelas primarias santafesinas y su relación con las condiciones socioculturales en las que se enmarcan.

Claves contextuales: educación y tecnologías en el panorama argentino

Al igual que en el resto de los países latinoamericanos, en Argentina, los vínculos entre la tecnología y los centros educativos se estrecharon a partir de la distribución de tecnologías en los contextos escolares (Rivera Vargas y Cobo, 2018). Particularmente, el Programa Conectar Igualdad (PCI) de 2010 y el Programa Primaria Digital (PPD), lanzado en 2012, fueron los hitos más destacados, al incluir a los establecimientos públicos de nivel primario y secundario de todo el país como destinatarios de los dispositivos digitales, promoviendo, a su vez, la capacitación del personal docente. El PCI ha sido objeto de múltiples estudios (Benítez Larghi y Welschinger, 2020; Dussel, 2014; Martínez, 2016; Sternschein, 2016), pero se observa una escasez de estudios en torno a la implementación del PPD, y más aún en el escenario pospandemia y en la actualidad.

Como señalan Annessi y Demirta (2019), el PPD fue una política de Estado creada a partir del Decreto N° 459/10 y tuvo por objetivo la integración pedagógica de las tecnologías digitales en el nivel primario, dotando a las escuelas de Aulas digitales Móviles (ADM) que contenían unas 40 *netbooks*, un proyector, un *router* inalámbrico, una pizarra digital interactiva, una cámara digital y un servidor de aula.

Entre 2015 y 2019, a nivel nacional, es posible identificar "políticas de alfabetización digital" (González López, 2020; González López Ledesma, 2022), políticas públicas curriculares, de formación docente y producción de materiales didácticos que se encargaron de traducir al ámbito argentino una tendencia tecnoeducativa global, de carácter desescolarizador, que ha buscado orientar a los sistemas educativos de países emergentes a la adopción de currículums de competencias digitales, sin considerar las dimensiones que hacen a la complejidad del mundo de la escuela. En este periodo y en el marco del Plan Estratégico Nacional Argentina Enseña y Aprende, se redactaron una serie de documentos entre los que se destaca "Competencias de Educación Digital", que reflexiona sobre cómo promover el desarrollo de dichas habilidades desde la enseñanza, proponiendo un listado de competencias. Otro documento donde se aborda la temática de la educación digital es el Plan "Aprender Conectados", que pretende promover la alfabetización digital para el aprendizaje de competencias y saberes necesarios, para la integración en la cultura digital y en la sociedad del futuro. Durante la pandemia, el Estado nacional lanzó, en 2020, el "Plan Federal Juana Manso", que contemplaba líneas de conectividad, equipamiento, formación docente y una plataforma educativa de navegación gratuita, y el "Programa Seguimos Educando", un sistema multiplataforma orientado a colaborar con la continuidad de la enseñanza en el sistema educativo (González López Ledesma, 2022; Serra, 2020). En 2021, a finales del confinamiento, se relanzó el "Plan Conectar Igualdad", con el objetivo inmediato de equipar con dispositivos digitales a estudiantes y explorar modelos híbridos de enseñanza (Ferrante y González López Ledesma, 2024), políticas que fueron nuevamente discontinuadas con el cambio de gobierno nacional en 2023.

En el contexto de la provincia de Santa Fe, casi todas las escuelas públicas e institutos de formación docente fueron dotados de infraestructura tecnológica digital a través de programas nacionales y provinciales (Alucin y Serra, 2023). En el nivel primario, se destaca el programa "Tramas Digitales", que, desde sus inicios en el 2013, supuso tanto acciones que remiten al equipamiento tecnológico como a la capacitación docente (Barna *et al.*, 2019), hasta su finalización en 2016. Hacia 2019, en el marco del cambio de la gestión del gobierno provincial, se generaron, durante la pandemia, políticas para asegurar la continuidad pedagógica, como la creación de la plataforma virtual "Seguimos Aprendiendo en Casa", con espacios para la formación docente, recursos pedagógicos, experiencias en el aula y un *blog* con apartados para nivel inicial, primario, secundario y terciario, destinado a supervisores, directivos y docentes (Alucin y Serra, 2023). Por otro lado, y como respuesta a la situación de desigualdad en el acceso a la conectividad, visibilizada más fuertemente durante la pandemia, se sancionó, en 2021, la Ley de Conectividad, contando con financiamiento externo del Banco de Desarrollo de América Latina (CAF). Este programa pretende ampliar y modernizar la infraestructura del sistema de conectividad provincial, brindando un servicio de calidad, a partir de la inclusión digital, la transformación educativa, la reducción de las brechas tecnológicas y la eficiente prestación de servicios públicos (Maissonave *et al.*, 2021). En la actualidad, esta operación se encuentra activa

según se informa desde la página del CAF[1] y se ha creado una nueva unidad de gestión con el gobierno provincial que ha asumido en 2023, dando lugar a la continuidad de las obras iniciadas.

Por otra parte, es posible relevar diferencias en cuanto al acceso y apropiación de tecnologías por parte de la ciudadanía en general. En este sentido, la brecha digital se torna evidente y está estrechamente vinculada con las diferencias económicas entre los habitantes (Alderete *et al.*, 2020), debido al costo del servicio, ya sea a través de una conexión fija o por datos móviles (Alderete y Formichella, 2024). Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina (INDEC, 2023, 2024), en el tercer trimestre de 2023, el 61,0 % de los hogares urbanos tuvo acceso a computadora (de escritorio, portátil o tableta electrónica) y el 93,4 %, a internet (sea red fija o móvil). En cuanto a la cantidad de hogares con acceso a computadora, patagonia es la región con mayor acceso (68,5 %) y supera por 7,5 puntos a la media del país, y la región pampeana se ubica en el 58,5 %. En el tercer trimestre de 2024, los accesos fijos residenciales crecieron 0,2 % y los accesos residenciales móviles tuvieron una variación positiva de 1,7 %. Cabe señalar que estos datos presentan variaciones importantes en los diferentes conglomerados urbanos, y no se presentan datos de áreas rurales. Asimismo, se observan diferencias en cuanto al acceso por parte de personas con diferentes niveles educativos. Por ejemplo, el 37,4 % de las personas con nivel primario incompleto usan computadora, mientras que, entre las personas con nivel universitario completo, el uso de computadora es del 65,7 %. No obstante, se observa una ausencia de análisis actuales que permitan comprender en mayor profundidad los usos y las prácticas que las personas desarrollan en diferentes contextos y cómo impactan las políticas y las condiciones de acceso en contextos situados.

El estudio de las prácticas digitales docentes en el escenario argentino

El estudio de las prácticas digitales docentes adquiere diversos matices en la literatura internacional, donde predominan intervenciones específicas con herramientas digitales particulares o investigaciones en torno a las percepciones, representaciones o actitudes del profesorado frente a las herramientas tecnológicas en general. Por otra parte, la revisión de antecedentes de los trabajos previos en Argentina se sitúan principalmente en provincia de Buenos Aires, pese a que el territorio argentino es sumamente extenso, diverso y en las diferentes provincias operan legislaciones educativas diferentes.

Gómez y Álvarez (2020) realizaron un estudio cualitativo sobre las perspectivas de cinco docentes de escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires, sobre las experiencias de inclusión de tecnologías asociadas al discurso docente sobre las tecnologías digitales, considerando su visión sobre las TIC, los recursos tecnológicos empleados y los modos de uso. El estudio señala la importancia de superar la visión del docente como único factor del proceso de enseñanza mediado por tecnologías digitales, para pensarlo como parte de un proyecto más amplio, fomentado desde el Estado hacia la diversidad de las comunidades educativas.

También es posible relevar estudios en torno al uso de tecnologías digitales en áreas disciplinares específicas, como, por ejemplo, el estudio de Álvarez y Gómez (2024) o de Annesi y Demirta (2019). El primero reporta modos de uso, tipos de recursos y recursos digitales incluidos por las docentes en alfabetización inicial durante la pandemia, incluyendo las dinámicas de trabajo que se han desplegado con ellos y los criterios que han guiado su selección.

[1]Ver https://www.caf.com/es/quienes-somos/proyectos/cfa011677-programa-de-inclusion-digital-y-transformacion-educativa-santa-fe-plus-conectada/

Las autoras concluyen que, entonces, las decisiones acerca de los usos de recursos tecnológicos han estado condicionadas fundamentalmente por factores contextuales propios de la tarea docente, como las posibilidades de los estudiantes, familiarización previa con tal tecnología, reclamo de padres, etc., y, en menor medida, por los saberes disciplinares, es decir, asuntos específicamente relativos a las concepciones y prácticas relativas a la alfabetización inicial. Por su parte, el estudio de Annesi y Demirta (2019), situado también en provincia de Buenos Aires, plantea usos prepandemia, señalando que el profesorado participante no tuvo ningún tipo de formación en el manejo del aula digital móvil (ADM) durante su formación de grado, por lo que se ve forzado no solo a pensar los contenidos prescriptos en el diseño curricular, en este caso de ciencias sociales, sino además evaluar alternativas para incorporar el uso de las *netbooks* para poder enseñar esos contenidos. Esta situación genera que, al pensar el objetivo de la clase, este se centre en cómo hacer uso de las herramientas digitales, teniendo como consecuencia un desvío en la mirada de la didáctica de la disciplina, que suele estar presente en un segundo plano. Asimismo, destacan que los motivos para la incorporación de tecnologías tienen que ver con una simplificación de la tarea docente, o para trabajar determinados contenidos de manera no convencional.

En relación con estudios en otras provincias argentinas, Cheme Arriaga (2022) analizó el tipo de uso, inclusión y apropiación de las tecnologías digitales que se ha hecho en escuelas primarias de la ciudad de Santa Rosa (La Pampa), desde 2014 al 2019, tanto por parte de directivos, docentes y alumnas/os, y los factores que han incidido en dichos procesos, caracterizando también las competencias que fueron promovidas desde el uso de tecnologías digitales y la vinculación que presentan con el marco curricular vigente. Lescano (2017) estudió el uso de tecnologías en el Valle de Traslasierra (Córdoba) en áreas rurales, observando características particulares de dicho contexto, como, por ejemplo, que la utilización de las tecnologías digitales en las aulas de las escuelas rurales se ve condicionada por los juegos educativos con los que cuentan las *netbooks* y pocas veces se las emplea como elementos mediante los cuales es posible enseñar informática. A su vez, destaca que no existe una iniciativa por parte de los docentes para crear sus propios recursos pedagógicos que puedan implementarse con la utilización de las tecnologías y no se observa una demanda por incluir estos recursos por parte de las familias, pero sí del estudiantado.

En Santa Fe, Echeveste *et al.* (2019) estudian el discurso de maestras de segundo ciclo en dos escuelas privadas de la ciudad de Rosario, señalando un uso dispar de las tecnologías digitales en sus estrategias didácticas. Los resultados señalan que la mayoría las integran a actividades habituales, tales como presentaciones de un tema o recreación educativa, concibiendo a las tecnologías como herramientas que ayudan con los procesos de enseñanza y aprendizaje y generan mayor interés por parte del alumnado. A su vez, se menciona la participación en capacitaciones orientadas al uso instrumental de las tecnologías a cargo de las propias instituciones, pero no en iniciativas formales, como el programa Tramas Digitales, previamente descripto. En una línea similar, el estudio de Monjelat*et al.* (2021) reporta que los saberes y las prácticas de los y las docentes de primaria participantes se encuadran mayormente en aspectos técnicos e instrumentales, con formaciones sobre todo centradas en habilidades genéricas, que no necesariamente les resultan útiles para el diseño de sus actividades didácticas. Por su parte, el estudio de Rosso *et al.* (2022) presenta un trabajo interdisciplinario de extensión

universitaria, donde se crearon materiales didácticos digitales para trabajar con estudiantes de séptimo grado sobre contenidos matemáticos, en torno a una problemática ambiental local, como ha sido la quema de humedales. A partir de la estrategia de gamificación, conjugaron una narrativa en torno a una problemática (la quema de los humedales), una disciplina (contenidos matemáticos) y una secuencia didáctica, cuyos propósitos fueron generar conciencia y comprensión. Finalmente, el trabajo de Monjelat y Adobato (2022) estudia las estrategias didácticas con tecnologías digitales en el contexto del aislamiento por pandemia. Se observó que el cuerpo docente de primaria de Rosario y alrededores recurrió a diferentes recursos, combinando herramientas analógicas, como los libros o las actividades del tipo imprimir y resolver, con intervenciones relacionadas con herramientas digitales no comunes en las aulas de primaria, como el intercambio por teléfono y WhatsApp, así como también encuentros sincrónicos por plataformas.

Metodología

Como se señaló previamente, el presente estudio tiene por objetivo describir y analizar las prácticas digitales de docentes de educación primaria desde un enfoque que considere las diferentes condiciones materiales y sociales relacionadas con el desarrollo y puesta en obra de estas. Para responder a este objetivo, se ha diseñado un estudio de caso exploratorio y descriptivo (Yin, 2003), enmarcado en el enfoque de la metodología cualitativa y la investigación-acción (Elliot, 2000), tomando aportes de la etnografía educativa de corte histórico antropológico (Rockwell, 2009).

Considerando los enfoques mencionados, el trabajo de campo se organizó en dos etapas: un primer momento, que corresponde a los primeros contactos con las instituciones educativas, tendientes a mapear las prácticas digitales docentes y su entramado sociocultural; y un segundo momento, donde se trabajó, en el acompañamiento docente, el diseño de prácticas mediadas por tecnologías digitales, partiendo de los intereses, necesidades y saberes docentes. A su vez, la etapa inicial, en torno a la cual se plantea esta publicación, se organizó en dos fases, involucrando diferentes instituciones, actores e instrumentos. En este sentido, participaron de la etapa inicial siete instituciones educativas de nivel primario de gestión pública, ubicadas en el sur de Santa Fe (Argentina), en centros urbanos que han experimentado un alto crecimiento poblacional en la última década. Vale destacar que no todas las instituciones participaron de la misma manera, algunas lo hicieron en todas las instancias y otras participaron solo en algunos momentos. En este sentido, se trabajó con una muestra por conveniencia (Hernández Sampieri *et al.*, 2010), conformada por aquellas instituciones y docentes que, por medio de la supervisora de la sección, mostraron interés por participar de la investigación.

Al inicio del trabajo de campo y en el marco de múltiples visitas a las instituciones participantes, se realizaron siete entrevistas semiabiertas con personal de los equipos directivos, donde generalmente participaron directora y vicedirectora. En estas entrevistas, se relevaron aspectos vinculados a la historia y presente de la institución, trayectorias de sus participantes, características de estudiantes asistentes y del contexto en que se inscribe cada institución, características del proyecto institucional, intereses, motivaciones, expectativas en cuanto al proyecto, etc. Estas actividades se complementaron con la administración de la "Propuesta de

autodiagnóstico institucional para el desarrollo de las migraciones digitales" (Cardozo, 2013), que fue completado también por los equipos directivos en seis escuelas. En este caso, el instrumento permitió conocer aspectos vinculados con tres dimensiones: institucional, educativa y política para mapear el estado de apropiación de las tecnologías digitales en cada escuela.

Luego, el trabajo de campo continuó con 26 entrevistas semiestructuradas a docentes de cuatro instituciones primarias. Dicha entrevista presentaba 16 preguntas que versaban, entre otros aspectos, sobre sus trayectorias educativas, prácticas tecnológicas cotidianas y dentro de la escuela, soportes o materiales empleados para diseñar las clases y desarrollarlas, clases típicas, tecnologías por incorporar, áreas curriculares identificadas como complejas en sus contextos, etc. En esta instancia, se realizaron también nueve observaciones de clases en dos de las escuelas, donde se tomaron notas de campo y se realizaron grabaciones de audio. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y contaron con la firma del correspondiente consentimiento informado. Los primeros contactos con las instituciones se realizaron a finales de junio de 2022, pero el corpus de datos que aquí se analiza terminó de conformarse en septiembre de 2024. De los 26 docentes entrevistados, el 92 % son mujeres. El 54 % enseña en segundo ciclo del nivel primario y un 15 % son docentes de asignaturas especiales (música, tecnología, educación física, etc.). El 77 % son docentes titulares, 15 % reemplazantes y 8 % personal interino. En cuanto a los años de experiencia docente y las edades de las personas participantes, se observa una amplia diversidad. En cuanto a la edad, el 38,4 % se encuentra en el rango 41-50 años y el 34,6 % en el rango etario 25-35. Por su parte, el 38,5 % cuenta con 0-5 años de experiencia docente.

Para el procesamiento y análisis de los datos, se siguió la perspectiva de estudio de caso (Yin, 2003) y el análisis del discurso (Gee y Green, 1998). Se siguieron dos etapas: la narrativa, donde se identificaron aspectos que permitieran dar cuenta de las tensiones en torno a la puesta en obra de prácticas digitales docentes; y la analítica, donde las transcripciones y los autodiagnósticos docentes se sometieron a codificaciones sucesivas, siguiendo un proceso inductivo-deductivo a partir de categorías emergentes vinculadas a los objetivos de investigación, para lo cual se contó con la ayuda del software AtlasTi. Para las transcripciones de las grabaciones de audio, se utilizó el software O'Trascribe. Para respetar el anonimato, cada entrevista se identificó en los datos con la letra "D" (de docente) y el número corresponde al orden en que se realizó, y así se presentan en los datos. En el caso de tratarse de una persona del equipo directivo, se ha escrito "Dir", sumando un número ficticio a la escuela.

Resultados y discusión

Disponibilidad tecnológica: entre la existencia, la funcionalidad y la realidad

En las escuelas participantes, se observó disparidad en el equipamiento tecnológico. Todas cuentan con aulas digitales móviles (ADM) que han recibido en diferentes momentos, pero, en la mayoría, coinciden en que los equipos están desactualizados y las herramientas no se encuentran en óptimas condiciones. Incluso una de las escuelas recibió el ADM en 2024, pero los equipos no eran actuales y requerían de múltiples actualizaciones para su correcto funcionamiento. Muchas de las *netbooks* que forman parte de las ADM del PPD no encienden,

otras están desactualizadas y, en la mayoría de los casos, no se logran realizar tareas sencillas, como abrir un programa o hacer una búsqueda *online*. Esto hace que solo una pequeña proporción de los dispositivos funcione. En relación con ello, en las entrevistas a directivos y docentes, se destacó la figura del técnico, clave en el mantenimiento del equipamiento y en la resolución de problemáticas tecnológicas. Sin embargo, no todas las escuelas cuentan con esta figura, que parece haber sufrido los recortes presupuestarios relacionados con la suspensión del PPD.

Por otro lado, en algunas instituciones, el ancho de banda de la conexión a internet es insuficiente y no permite la realización de actividades, en otras no se cuenta con conexión a internet en las aulas, solo en las oficinas administrativas, y, en otras, aunque hay conexión, no llega a todas las aulas y solo es posible conectarse en algunos salones. Estas situaciones dificultan la planificación y realización de actividades que impliquen una mediación digital.

> Dir3: acá, por ejemplo, tenemos internet por la Cooperativa y llega hasta un cierto límite y (…) no tiene fortaleza, acá en dirección porque bueno, necesitamos sí o sí, para trabajar. Y hasta laboratorio por ahí, ahí funciona bien, que se puede ver la televisión, pero bueno, a veces las chicas inclusive lo traen grabado para poder ver, pero después no se puede trabajar…

En este fragmento, se observa cómo el llamado piso tecnológico, instalado por los programas estatales o provinciales, no funciona, situación presente en al menos tres de las escuelas participantes. Estos resultados coinciden con estudios pospandemia en el nivel primario, donde se señaló que las instituciones estatales enfrentan serias limitaciones en el acceso a internet, a diferencia de las privadas, que disponen de una mejor conectividad (Montes *et al.*, 2023). En relación con estas cuestiones, el estudio de Maina *et al.* (2022) destaca una conectividad deficiente y precaria dependiendo de la zona geográfica del país donde se encuentra cada institución educativa. Asimismo, destacan la existencia de políticas públicas fragmentadas o discontinuadas que no garantizaron un derecho a la conectividad en el periodo de la pandemia, problemática que prevalece en la actualidad.

En contextos donde la disponibilidad tecnológica es escasa o no permite la realización de propuestas con mediación tecnológica, una práctica recurrente en los relatos docentes es la utilización de herramientas digitales propias, adquiridas por la persona docente con sus propios recursos económicos y que utilizan en su día a día como recursos personales. El uso de estas herramientas es constante en el aula y se encuentra naturalizado por el cuerpo docente, como refleja este extracto: “el otro día vimos un video, pero bueno, como no había internet, le compartí yo de mis datos, no me quedó otra. Estuvimos viendo un video que hablaba de procesos, porque estábamos viendo la parte del proceso productivo” (D20).

En los relatos, se observa cómo es común que el cuerpo docente utilice en la institución educativa sus computadoras, celulares, parlantes, micrófonos, *pendrives* y datos móviles, entre otros, para poder llevar adelante su práctica docente. Cabe señalar que no cuentan, para ello, con

ninguna ayuda económica y que tanto la compra como la actualización de estos recursos corren por cuenta propia. Estos resultados coinciden con los presentados en el estudio de Gómez y Álvarez (2020), dando cuenta de una problemática que atraviesa contextos diversos, y se plantea como un problema instalado en múltiples escuelas en diferentes puntos del país.

Otro aspecto que aparece en los decires docentes es la preocupación por un espacio dedicado al equipamiento tecnológico, es decir, una sala de computación o un laboratorio de informática. En las escuelas participantes, este espacio no existe y se observa cierto deseo o expectativa de que, si así fuera, las prácticas docentes con mediación tecnológica podrían desarrollarse mejor. Sin embargo, estudios como el de Gómez y Álvarez (2020) señalan que, en esos casos, son otros los problemas que surgen, como el mantenimiento de los equipos. Esto da cuenta de una expectativa docente en cuanto a un escenario que se supone "ideal" para que entonces sí se puedan llevar adelante ciertas prácticas. En relación con ello, aparece también la cuestión por la formación como otra dimensión que formaría parte de ese contexto ideal, ya que tanto las entrevistas a los equipos directivos como las entrevistas al cuerpo docente mostraron una gran ausencia de espacios de formación docente en temáticas relacionadas con las tecnologías digitales, junto con una predisposición a participar de estos espacios, si existieran. Esta ausencia suele ser resuelta por el grupo de pares, que aparece como un agente clave en la capacitación tecnológica del profesorado.

Prácticas digitales en las aulas de primaria: entre búsquedas, reproducción y creación

En cuanto a las prácticas que el profesorado efectivamente lleva adelante en los contextos áulicos, es decir, con sus estudiantes, se observan principalmente dos grandes categorías: actividades con materiales audiovisuales, que incluyen videos, audios o imágenes, y búsquedas de información, en línea con resultados de estudios previos como el de Gómez y Álvarez (2020).

En relación con la primera categoría, en los decires docentes, predominan actividades que impliquen el visionado de películas o vídeos, sobre todo a modo de introducción a una temática o como cierre de ella, como refleja el siguiente fragmento: "Los vídeos los uso como soporte, como para cerrar los temas, vamos a ver algo sobre lo que estuvimos dando (…), como para ampliar un poquito más o reemplazar todo lo que ya vimos y así" (D11). En algunos casos, este material se envía por mensajería a los diferentes grupos de aula y, sobre él, se proponen actividades a realizar de tarea o en la próxima clase.

Por otro lado, se observa el empleo de recursos auditivos tanto para trabajar contenidos específicos de las áreas disciplinares, como Lengua, Sociales y Naturales, pero también para abordar temáticas transversales:

> D2: y después trabajo mucho con lo que es auditivo, con el parlante. Quiero escuchar un cuento, quiero escuchar un relato, quiero trabajar alguna temática de emociones o algo y trabajo con canciones, trabajamos mucho con el parlante, eso sí lo trabajo, el parlante me gusta más. (…) El año pasado hicimos una actividad sobre emociones que cada papá

> tenía que contar una anécdota o algo divertido o algo que quería contar de su hijo, entonces después (…) escuchábamos los audios de los padres, claro, escuchar la vocecita del papá y de mamá, a ellos le encantó, ¿viste?

El uso del recurso audiovisual suele aparecer asociado a generar mayor comprensión o motivación en el alumnado, como ejemplifica el siguiente fragmento: "siempre trato, por ahí en las efemérides, de ponerles un videito como para que les sea más fácil para ellos entenderlo, incluso lo conocen porque ya lo ven ellos en su casa" (D3). La cuestión de la motivación como motivo para incluir tecnologías digitales es un aspecto presente en estudios previos, como el de Cheme Arriaga (2021).

Otro tipo de prácticas que predominan en los discursos docentes son las referidas a búsquedas de información, vinculadas a diferentes actividades en el contexto escolar, algunas más simples, a modo de introducción de un tema por medio de una búsqueda exploratoria, y otras enlazadas a pequeños proyectos:

> D22: Hoy, por ejemplo, teníamos que trabajar la figura de Belgrano y, a su vez, embellecer la escuela. Entonces, buscamos un poco cómo fue el surgimiento de la idea de identificarnos como país. (…) ¿Qué sería hijo de la patria? ¿Qué es la patria? Nos fuimos ampliando desde una pregunta simple y vamos a terminar en la creación de una bandera (…) personal. (…) Googleamos y aparecieron tantas cosas que empezaron a pensar, unos en atrapasueños, otros con colgantes. Y después las podíamos producir.

En este fragmento, la búsqueda, que generalmente se realiza por medio del buscador de Google, habilita la pregunta y la reflexión sobre los temas trabajados, dando pie a otras actividades, con otros soportes y materiales. En la misma línea, aparecen, en los relatos, búsquedas que se realizan luego de una visita a una plaza o a un lugar histórico, que son continuadas con actividades de producción y escritura, como muestra el siguiente fragmento:

> D16: Yo, por ejemplo, este año, para arrancar el tema, comencé llevándolos a la Plaza San Martin, empecé desde ahí y pude relacionar todas las áreas (…). Vieron los árboles, entonces vimos en naturales (…), los seres vivos, con Matemáticas, ¿cuántos años puede vivir un árbol a diferencia de un arbusto? En lengua, para darte un ejemplo, buscábamos cuál podía ser el árbol, el ceibo por ejemplo (…) Y bueno, a las computadoras este año más que nada las usé para ciencias, para investigar (…) y en lengua las usé también. Pero en lengua para que escribieran, porque viste que en la computadora les va marcando el error (…) Para las narraciones, como dejar el espacio, poner el punto, los signos de puntuación.

En este sentido, los recursos digitales se entrelazan con otras propuestas didácticas, donde las diferentes áreas se vinculan. Vale aclarar que, en la institución del último extracto, se plantea

desde el equipo directivo una forma de trabajo centrada en la articulación curricular, así como también se dispone de una persona docente que, aunque se encuentra en tareas pasivas, ha asumido un rol protagónico en cuando al ordenamiento y puesta a punto del ADM disponible en la institución. En estudios previos, se señala la importancia de contar con estructuras sólidas a nivel institucional, que orienten a toda la comunidad educativa a involucrarse en el proceso, más que a perseguir el objetivo de que "hay que" enseñar con tecnologías (Cheme Arriaga, 2021). En la misma escuela, también se hace mención de una búsqueda, pero en Google Maps, donde se enlazan diferentes recursos y propuestas:

> D17: como a principio de año estábamos aprendiendo todos los datos personales de cada uno y cada uno ya sabía la dirección de su casa, entonces bueno, yo los dejaba que pasen y escriban su dirección en el Google Maps, y se busquen (…). Hicimos recorridos, hicimos la vuelta a la manzana primero virtual y después fuimos caminando. Después, por ejemplo, para hacer el plano, tanto de la escuela como de pequeñas manzanas de acá de la redonda, primero obviamente hicimos la maqueta de la escuela con cajitas, después la miramos desde arriba y ahí tratamos de hacer el plano (…) para que ellos tengan distintas miradas.

En relación con este ejemplo, la docente entrevistada tomó como inspiración una propuesta del material ofrecido por el plan nacional 25[2], que actualmente se encuentra cancelado. En este caso, se realiza una actividad físico-virtual, pudiendo recorrer los espacios en diferentes formatos para favorecer la construcción de la noción de plano.

Considerando lo expuesto, las búsquedas aparecen, entonces, como un recurso valioso en las prácticas cotidianas, aunque, como bien refleja el siguiente fragmento, es necesario generar acuerdos sobre las formas en que se accede y se tratan los datos consultados.

> D24: yo lo que les recomiendo (…) que no se queden con la primera información que buscan, que entren a varias páginas y que lo lean y seleccionen cuál les parece mejor (…) y lo de la inteligencia artificial, el otro día me dijeron, seño, ¿esto lo puedo hacer con inteligencia artificial? ¡Chau! ¡Olvidate! (…) ves que ahí arriba te pone: preguntar… olvidate, es re accesible para los chicos.

En este caso, la docente hace referencia a la nueva incorporación de WhatsApp, un asistente de inteligencia artificial (IA) que puede responder preguntas, crear imágenes o al que se le puede solicitar tareas a realizar. Relacionado con ello, aparece la necesidad planteada por la docente de establecer acuerdos en cuanto a cómo realizar las búsquedas, así como cierta certeza de que ese recurso será empleado por el estudiantado para responder a las actividades escolares.

[2] El Plan 25 fue un programa de extensión horaria para las escuelas primarias en Argentina que buscaba que los alumnos de primaria tuvieran 25 horas semanales de clases, es decir, 45 minutos más por día. El Plan 25 se implementó a principios de 2023 en algunas provincias argentinas, como Santa Fe, y fue financiado en su totalidad por el gobierno nacional, hasta su suspensión, a comienzos de 2024.

Párrafo aparte merecen las actividades realizadas en pandemia, periodo que el grupo entrevistado señala como complejo y desafiante. En relación con este momento histórico, se relevaron algunas prácticas que no continúan en la actualidad, como, por ejemplo, la realización de actos virtuales con edición de imágenes y videos, los grupos de WhatsApp con disponibilidad docente 24/7 o las clases por medio de plataformas virtuales como Zoom o Meet. Aunque la gran mayoría de participantes admite haber realizado un uso intenso y diverso de herramientas digitales en ese momento, se observa una ausencia de instancias de reflexión que hayan permitido poner en valor qué de esas prácticas cobraría sentido en la actualidad, coincidiendo con resultados de estudios previos, como el de Monjelat y Adobato (2022). . De todas formas, se observa un reconocimiento de ese momento como un punto de inflexión, donde el cuerpo docente entró en contacto con múltiples herramientas que supo emplear y que, en formas renovadas, siguen utilizando:

> D4: Y yo creo que eso permitió abrir más lo que es el uso de la tecnología porque, sí o sí, todos se tuvieron que adaptar al uso del celular, aprender a abrir un archivo en PDF, convertir un archivo y también nos sirve a nosotras, porque, en otra ocasión, no hubiésemos utilizado nunca ZOOM, (…)
> E: ¿Y sentís que algo de todo eso que hicieron en pandemia quedó ahora o ya...?
> D4: Y sí, por ejemplo, los grupos de WhatsApp (…), me gusta el poder mostrarles a los papás qué hicieron los chicos, cosas significativas o el otro día, por ejemplo, que estuvimos trabajando a través del viaje a Santa Fe los animales que hay en la zona de los humedales, entonces ellos hicieron como un noticiero, nos mandaron videos haciendo de periodistas, se reengancharon, entonces por ahí eso también estuvo muy bueno, porque incluso compartieron con las familias, esto de armar un video...

A partir de los resultados señalados, es posible observar una amplia diversidad de prácticas digitales docentes, donde, en función del entramado sociocultural de cada institución, se despliegan diferentes formas de incorporar las herramientas digitales en la educación primaria.

Herramientas digitales conocidas y prácticas cotidianas

Otro aspecto que se destaca en los datos es el uso de programas informáticos de amplia circulación en el mercado y que, generalmente, pueden encontrarse preinstalados cuando se adquiere una computadora o *notebook*. En este sentido, se ha podido observar que, dentro de las prácticas docentes cotidianas por fuera del horario escolar, se encuentran actividades de planificación de clases y de elaboración de material didáctico que la mayor parte del grupo participante desarrolla empleando sus propios dispositivos y los programa que allí tienen disponibles. En relación con ello, se observa la prevalencia del programa de edición de textos de Microsoft Word, el programa de edición de imágenes Paint, de videos Movie Maker y las presentaciones de Microsoft Power Point: "para armar todo lo que es las fotocopias de una semana, textos, ejercicios... Por ahí uso el Word, por ahí uso el Power Point, por ahí uso el Movie

Maker si tengo que armar un videíto" (D14). Estos resultados coinciden con los estudios de Gómez y Álvarez (2024), donde el grupo docente también recurre a este tipo de herramientas culturales para el diseño y la edición de material didáctico.

Por otro lado, en los discursos docentes, se observa una dedicación importante de tiempo a buscar recursos inspiradores para esa planificación y diseño, recurriendo a buscadores, como Google, y a páginas en redes sociales, como Instagram o Facebook. Aunque también se mencionan sitios destinados específicamente a educación, como el portal Educ.ar, se destacan espacios dentro de las redes sociales que difunden contenidos relacionados con lo educativo y que funcionan como referentes a la hora de diseñar el contenido.

> D4: Suelo utilizar la computadora, el celular, utilizo muchas páginas por ahí de educación, que por ahí me sirven para sacar recursos, ideas (…). En Instagram sigo, de juegos, de planificaciones, también desde lo fonoaudiológico, psicopedagogas, de todo un poco. Y también en Facebook hay una página que se llama meta, que es de docentes de todo el país.

Este uso de las redes sociales difiere del encontrado en los antecedentes, donde suelen destinarse a actividades de comunicación o interacción, aunque también cabe señalar que dichas prácticas predominaron en la época de la pandemia, donde la comunicación resultaba crucial.

El uso del buscador de Google, de aplicaciones de Meta y del Paquete Microsoft permiten reflexionar sobre la "googlización"[3] (Vaidhyanathan, 2011), que hace referencia a la adopción generalizada de ciertos productos, sobre todo de Google, en la cotidianeidad y, en este caso, en la educación, lo cual, según autores como por Kerssens *et al.* (2024), desafía la idea de la educación como un bien público. En relación con ello, diversos autores han señalado cómo unas pocas plataformas importantes dominan el panorama educativo, y tal como reseña Kerssens (2024), esta situación supone importantes desafíos a las libertades de los profesionales de la educación, a la autonomía digital de las escuelas y a la gobernanza democrática de la educación como sistema público. En este sentido, se observa que la inclusión de estas plataformas, programas y aplicaciones suele realizarse sin que se problematicen cuestiones como la datificación, al uso de datos con fines comerciales o a la privacidad (Livingstone *et al.*, 2024; Percerisa, 2022). En este caso, se observa cómo el cuerpo de docentes participantes se encuentra limitado a utilizar aquellos programas que vienen incluidos en sus computadoras y cómo el acceso y la circulación de los saberes pedagógicos y didácticos se encuentra mediado por los algoritmos que rigen el uso de las redes sociales y los buscadores tradicionales.

Sin embargo, por otro lado, y en todos los casos, se observa una adaptación del material encontrado, a partir de cambios y modificaciones que respondan a las necesidades propias del grupo. Lo que hace que esos recursos puedan cobrar sentido para la clase y para las particularidades del alumnado.

> D5: A las actividades las hago yo, es muy raro que saque copia de un libro. Si saco, la modifico, primero por el nivel de ellos, y otra porque me gusta más la actividad propia

[3] Del inglés *googlization*.

> mía que de un contexto que no es para mi grupo, no, pero realmente yo te cambio todo. Vas a encontrar imágenes, mirá, acá tengo justo un cuaderno. Ves, esta es mía, lo paso al Paint, lo borro, voy modificando números, esas cosas. (…) A lo mejor me gustan, viste, pero después cuando me siento ya lo cambié.

A estas actividades vinculadas a la búsqueda y localización de recursos digitales para el diseño y creación de material didáctico, se suma un recorrido por otras herramientas, como los libros, los manuales y las carpetas de otros años, que la mayoría del grupo participante emplea también de forma asidua para pensar y diseñar sus clases. Hay quienes emplean más unos recursos que otros, pero, en todos los casos, se observa esta mixtura, a la que Dussel y Quevedo se refieren como "ecología de medios". Considerando lo expuesto, la forma predominante de encarar la actividad cotidiana de diseño de las clases y creación de los materiales que se ofrecen al estudiantado es reversionando y mezclando diferentes recursos en múltiples formatos, en una tarea ardua que el cuerpo docente realiza constantemente y, en su mayoría, con sus propios dispositivos, como ya se ha señalado en la sección anterior. En esta mixtura, se observa cómo las grandes corporaciones copan la elección de soportes y también marcan una agenda en cuanto a las posibilidades de acceder a ciertos materiales, que, aunque se ofrezcan de manera gratuita, tienen un costo oculto sobre el cual no se observa problematización.

En relación con los costos, aparece también la cuestión de los programas y las aplicaciones de pago, que limitan la tarea docente y las posibilidades de incluir herramientas digitales en las clases, como comenta una docente:

> D25: Sí, sí, sí, armo yo, y viste que de acuerdo con el grupo la vas modificando (…), yo los hago escribir mucho, o salir al patio, el otro día estuvimos con las plantas, me fijé en alguna aplicación que lea plantas, entonces salimos al patio, ellos decían, yo escaneaba la planta y aparecía, cómo se llamaba, de dónde era, si estaba enferma, si estaba sana. Les encantó, y después la aplicación como que tenía un cupo, entonces ya había superado, eso es lo malo, ya tengo que pagar y bueno, quedó ahí, pero fue re lindo.

Esta situación donde un programa o una aplicación tiene ciertas funciones gratuitas, pero luego es necesario realizar el pago, aparece como una limitante a la tarea docente, que muestra, a su vez, la falta de presupuesto por parte de las políticas públicas para este tipo de actividades, o de opciones digitales accesibles que permitan al profesorado utilizar diferentes recursos digitales en sus prácticas áulicas.

Conclusiones

El presente trabajo planteaba como objetivo describir y analizar las practicas digitales de docentes de educación primaria, considerando las diferentes condiciones sociales y materiales que las enmarcan, poniendo en valor los discursos, saberes y experiencias del grupo participante. A partir de un estudio de caso y desde un enfoque cualitativo, se presentaron resultados de la primera fase de una investigación-acción, donde, a partir de entrevistas, observaciones y

autodiagnósticos, se presentaron diferentes dimensiones que permiten profundizar en las posibilidades en conflicto que permean la relación educación-tecnologías en los contextos explorados.

En cuanto a las prácticas digitales docentes, el profesorado participante tiende a recurrir principalmente a programas preinstalados, como Microsoft Word, Paint, PowerPoint, y Movie Maker para la planificación y creación de materiales didácticos, sumando a ello recursos encontrados en redes sociales, buscadores y plataformas específicamente educativas. Sin embargo, el manual, el libro y sus propias planificaciones previas continúan teniendo un valor agregado, dando lugar a actividades personalizadas que el cuerpo docente diseña, adaptando este abanico de recursos a las particularidades del grupo clase. Estas prácticas de diseño y planificación suelen desarrollarse con herramientas digitales propias y por fuera del horario escolar, con recursos materiales que reflejan cómo el dominio de determinadas corporaciones cala en la disponibilidad tecnológica de las personas docentes y, así, en las propuestas que estas generan para el aula.

Lo dicho tiene estrecha relación con la infraestructura tecnológica de las instituciones, que, aunque es variada en cuanto a cantidad, tipos de recursos y estado de estos, requiere mejoras y actualizaciones, así como una conexión a internet de calidad. En este sentido, es necesario contar con políticas que atiendan a estos aspectos, garantizando la disponibilidad tecnológica necesaria para el desarrollo de las prácticas. Asimismo, se requiere de formaciones situadas que interpelen las necesidades y saberes docentes, ampliando el panorama de posibilidades, desde reflexiones que problematicen la plataformización y la digitalización de la educación en el escenario posdigital actual, habilitando prácticas con sentido que atiendan a las particularidades de cada contexto.

En cuanto a las prácticas digitales que se desarrollan en las aulas de primaria, se observó el predominio de actividades con mediación audiovisual y de actividades de búsquedas de información, aunque también se observaron otros tipos de prácticas, donde las herramientas digitales forman parte de proyectos más amplios y propuestas interdisciplinarias, particularmente cuando el contexto institucional acompaña estas acciones. Este aspecto destaca una vez más la importancia de los proyectos institucionales, para lo que también se requiere de políticas que puedan acompañar a los equipos directivos con condiciones sociales y culturales que les permitan destinar espacio y tiempo al diseño de estas propuestas.

A modo de cierre, el estudio ha permitido visibilizar un conjunto diverso y heterogéneo de prácticas digitales docentes, que se desarrollan pese a no contar con políticas de acompañamiento, recursos tecnológicos idóneos o formación actualizada. Estas prácticas tienen lugar gracias al esfuerzo y dedicación del cuerpo docente que, pese a las adversidades, hace lugar a lo digital en sus aulas. Esto permite reflexionar sobre las posibilidades que podrían generarse si, de hecho, se contara con infraestructura actualizada, formaciones y acompañamiento político.

En un contexto mediático que pone constantemente en valor a lo tecnológico, dotar a la comunidad docente de recursos y formaciones que permitan reflexionar sobre las problemáticas del escenario posdigital actual aparece como una propuesta valiosa para repensar los escenarios educativos y el papel de las tecnologías digitales en dichos contextos.

S/T, óleo sobre tela**. Jimena Cabello**

Referencias bibliográficas

Alderete, M. V. y Formichella, M. M. (2024). Desigualdades vinculadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): Diferencias entre escuelas públicas y privadas en Bahía Blanca, Argentina. *Praxis educativa*, *19*.

Alderete, M. V., Formichella, M. M. y Krüger, N. (2020). Efecto de las TIC sobre los resultados educativos: estudio en barrios vulnerables de Bahía Blanca. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, *31*(1), 120-144. https://doi.org/10.33255/3161/736

Alucin, S. y Serra, F. (2023). Políticas educativas de inclusión digital en el nivel secundario. En P. San Martín (Ed.), *La apropiación creativa de la tecnología en educación: claves para su comprensión* (pp. 279-302). Editorial Teseo.

Alucin, S. V., y Monjelat, N. (2023). Desigualdades en el contexto de la pandemia por COVID-19: experiencias educativas del nivel medio en Argentina. *Revista Educación*, *47*, 0–17. https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.52013

Álvarez, G. y Gómez, V. (2024). Capítulo 9. Tecnologías digitales y alfabetización inicial. En R. Cabello (Ed.), *Tecnosfera infantil: infancias y tecnologías en el conurbano de Buenos Aires.* Universidad Nacional de General Sarmiento.

Annessi, G. y Demirta, P. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales en escuelas primarias. Análisis de los gestos profesionales en clases con el uso de las Aulas Digitales Móviles. *Praxis educativa*, *23*(1). https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230106

Barna, A., Bernardi, G., Frtischi, G., Scarselletta, N., García, M., Serra, M. F., Serra, M. S., Fattore, N., Trevizan, A. y Cosolito, P. (2019). *Las TIC en movimiento: procesos de apropiación tecnológica en instituciones educativas de Villa Constitución*. Fundación Acindar.

Benitez Larghi, S. (2020). Desafíos de la inclusión digital en Argentina: una mirada sobre los conocimientos movilizados por el Programa Conectar Igualdad. *Revista de Ciencias Sociales*, *33*, 131-154.

Benítez Larghi, S. y Welschinger, N. (2020). Once desafíos para el futuro del Conectar Igualdad. *Revista Anfibia.* https://www.revistaanfibia.com/once-desafios-para-el-futuro-del-conectar-igualdad/

Cardozo, F. (2013). Capítulo 2. Propuesta de autodiagnóstico institucional para el desarrollo de las migraciones digitales. En R. Cabello (Ed.), *Migraciones digitales. Comunicación, educación y tecnologías digitales interactivas* (pp. 49-78). Universidad Nacional de General Sarmiento.

Cheme Arriaga, R. (2022). Análisis de la inclusión de las TIC en escuelas públicas, de nivel primario, de Santa Rosa (La Pampa, Argentina) a partir de la implementación del Programa Primaria Digital. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, *13*(25), 162-166. https://doi.org/10.60020/1853-6530.v13.n25.37709

Díaz-Barriga, F. (2008). TIC y competencias docentes del siglo XXI. En Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (Eds.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 139-154). Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Dussel, I. (2014). Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la teoría del actor en red sobre la experiencia del Conectar Igualdad (Argentina). *Estudios de Comunicación y Política*, *34*, 39-56.

Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Santillana.

Dussel, I. y Reyes Trujillo, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, *11*, 142-178.

Echeveste, L.; Bressan, C. y Monjelat, N. (2019). La incorporación de las TIC en las estrategias didácticas: un estudio desde las prácticas docentes en el nivel primario. *Revista de la escuela de ciencias de la educación*, 2 (14), pp. 1-13.

Elliot, J. (2000). ¿En qué consiste la investigación-acción en la escuela? En *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.

Fernández Massara, M. B. (2017). Intersticios: representaciones docentes sobre la integración pedagógica de las TIC. *Praxis Educativa*, (21), 2. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210206

Ferrante, P. y González López Ledesma, A. (2023). Plataformas educativas: Usos y desafíos en la escuela postdigital. Un estudio en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *31*(133). https://doi.org/10.14507/epaa.31.7921

Gee, J. P. y Green, J. L. (1998). Discourse analysis, learning and social practice: A methodological study. *Review of Research in Education*, *23*, 119-169. https://doi.org/10.2307/1167289

Gómez, V. y Álvarez, G. (2020). Tecnologías digitales en la escuela primaria: las perspectivas de los docentes sobre su inclusión y la enseñanza en las aulas. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, *20*(11), 9-26.

González López Ledesma, A. (2024). Capítulo 10. Tecnologías digitales en la enseñanza de Lengua y Literatura: herramientas para investigar. En M. Dubin (Ed.), *Problemas actuales de la alfabetización y la enseñanza de la Lengua y la Literatura* (pp. 167-179).

González López Ledesma, A. E. (2022). Las competencias digitales en el currículo argentino de educación digital. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, *13*. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1275

González López, A. (2020). *La integración de tecnologías digitales en la enseñanza de la disciplina escolar Lengua y Literatura* [Tesis de doctorado]. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Hernández Sampieri, M. C., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGRAWHILL.

Hoz, G., Wallace, Y. y Heredia, E. (2021). Alfabetizar a distancia en el inicio de la escuela primaria. Un análisis de propuestas publicadas por la provincia de Buenos Aires en Argentina. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, *28*, 282-293. doi.org/kbdc.

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2023). Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH. Cuarto trimestre de 2023. https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_24F87CFE2258.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2024). Accesos a internet. Tercer trimestre de 2024. https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/internet_12_24E3ED809472.pdf

Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J. y Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, *50*(10), 893-899. 10.1080/00131857.2018.1454000

Kerssens, N. (2024). (Micro)soft power in Dutch public education: making classrooms platform-ready through partner work. *Critical Studies in Education*, 1-20. https://doi.org/10.1080/17508487.2024.2428808

Kerssens, N., Nichols, T. P. y Pangrazio, L. (2023). Googlization(s) of education: Intermediary work brokering platform dependence in three national school systems. *Learning, Media and Technology*, *9*(3), 478-491, https://doi.org/ 10.1080/17439884.2023.2258339

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Lescano, M. J. (2017). *Uso de las TIC en la escuela primaria rural en zonas desfavorables del valle de Traslasierra, Córdoba* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Siglo XXI.

Linne, J. (2018). En torno a la integración tecnológica en espacios educativos. ¿Nuevos problemas y nuevas soluciones? *Propuesta Educativa*, *49*(27), 73 a 83.

Livingstone, S., Pothong, K., Atabey, A., Hooper, L. y Day, E. (2024). The Googlization of the classroom: Is the UK effective in protecting children's data and rights? *Computers and Education Open*, *10*. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100195

Lugo, M. T. y Brito, A. (2015). Las Políticas TIC en la educación de América Latina. Una oportunidad para saldar deudas pendientes. *Archivos de Ciencias de la Educación*, *9*(9), 1-16.

Maina, M. G., Basel, V., Papalini, V. A. (2022). Conectividad e inclusión: el panorama argentino de la precariedad. *Foro de educación*, *20*(2), 185-204.

Maissonave, M. A., Constantino, D. y Burki, P. (2021). Derecho a la conectividad en la provincia de Santa Fe. Análisis del Programa de Inclusión Digital y Transformación Educativa "Santa Fe + Conectada". En *Actas del XXIII Congreso REDCOM: Comunicación y derechos en pandemia* (pp. 129-144).

Martínez, D. (2016). Una escena y una foto. Programa Conectar Igualdad y educación popular. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, *10*.

Monjelat, N., y Adobato, V. (2022). Docencia en pandemia: reflexiones y aportes desde el nivel primario. En A. Borgobello, T. Platzer do Amaral, & M. Proenca Rebello de Souza (Eds.), Investigaciones e intervenciones en psicología y educación en tiempos de pandemia en América Latina. UNR Editora.

Monjelat, N., Peralta, N., y San Martín, P. (2021). Saberes y prácticas con TIC: ¿instrumentalismo o complejidad? Un estudio con maestros de primaria argentinos. *Perfiles Educativos*, 1–29.

Monjelat, N., y San Martín, P. (2016). Programar con Scratch en contextos educativos: ¿Asimilar directrices o co-construir Tecnologías para la Inclusión Social? *Praxis Educativa*, *20*(1), 61–71.

Montes, N., Nistal, M. y Orlicki, E. (2023). Conectividad y sistemas de gestión escolar. *Observatorio de Argentinos por la Educación*. https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2023/06/Conectividad-y-Sistema-de-gestion.pdf

Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *37*(2), 163-174. https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942836

Parcerisa, L. (2021). To align or not to align: The enactment of accountability and data-use in disadvantaged school contexts. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *33*, 455-482. https://doi.org/10.1007/s11092-020-09341-9

Pettersson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts-a review of literature. *Education and Information Technologies*, *23*(3). https://doi.org/10.1007/s10639-017-9649-3

Redecker, C. (2020). Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu. En *Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Originalpublicado en 2017)*. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/24685/19/0

Rivera-Vargas, P. y Cobo, C. (2018). Plan Ceibal en Uruguay: una política pública que conecta inclusión e innovación. En P. Rivera-Vargas, J. Muñoz-Saavedra, R. Morales Olivares y S. Butendieck-Hijerra (Eds.), *Políticas Públicas para la Equidad Social* (pp. 13-29). Universidad de Santiago de Chile. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34994.50886/1.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Rosso, F., Pradolini, M., Fantasía, Y. y Nadal, M. (2022). ¡Salvemos los humedales! Una experiencia de gamificación durante la pandemia. *Extensión en Red*, (13). https://doi.org/10.24215/18529569e029

Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, *26*(1), 53-64. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00341.x

Selwyn, N. (2011). *Schools and schooling in the digital age: A critical analysis*. Routledge.

Selwyn, N. (2023). Digital degrowth: toward radically sustainable education technology. *Learning, Media and Technology*, *49*(2), 186-199. https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2159978

Selwyn, N., Hillman, T., Eynon, R., Ferreira, G., Knox, J., Macgilchrist, F. y Sancho-Gil, J. M. (2019). What's next for Ed-Tech? Critical hopes and concerns for the 2020s. *Learning, Media and Technology*, *45*(1), 1-6. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1694945

Serra, S. (2020). Continuidad pedagógica en pantalla: Entre la disputa de lenguajes y las posibilidades creativas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE Editorial Universitaria.

Sternschein, N. (2016). *Transformaciones a partir de la implementación de los programas de acceso en el ámbito escolar: Experiencias en los programas Conectar Igualdad y Sarmiento en Argentina* [Tesis de maestría]. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. FILO digital.

Taboada, M. B. (2023). Educación, tecnologías y agencias en tiempos de virtualidad forzada. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, *16*, 1-23.

Taboada, M. B. y Álvarez, G. (2021). *Enseñanza virtual: 27 preguntas y respuestas*. El Ateneo.

Tedesco, J. C., Steinberg, C. y Tófalo, A. (2015). *La integración de TIC en la educación básica en Argentina*. UNICEF.

Vaidhyanathan, S. (2011). *The Googlization of everything (and why we should worry)*. University of California Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press

Williamson, B. (2016). Digital education governance: An introduction. *European Educational Research Journal*, *15*(1), 3-13. https://doi.org/10.1177/1474904115616630

Williamson, B., Potter, J. y Eynon, R. (2019). New research problems and agendas in learning, media and technology: the editors' wishlist. *Learning, Media and Technology*, *44*(2), 87-91, https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1614953

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage.